

Buchhaas-Birkholz, Dorothee

**Die "empirische Wende" in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung.
Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung**
Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 27-33



Quellenangabe/ Reference:

Buchhaas-Birkholz, Dorothee: Die "empirische Wende" in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung. Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung - In: Erziehungswissenschaft 20 (2009) 39, S. 27-33 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-25254 - DOI: 10.25656/01:2525

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-25254>

<https://doi.org/10.25656/01:2525>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

Heft 39
20. Jahrgang 2009
ISSN 0938-5363

Verlag Barbara Budrich

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	7
-----------------	---

Beiträge

<i>Krassimir Stojanov</i> Standardisierte Prüfungsverfahren und der Status erziehungswissenschaftlichen Grundlagenwissens. Replik auf Terhart, Baumgart, Meder und von Sychowski	9
---	---

<i>Stefan Koch, Heinz-Hermann Krüger, Detlev Leutner</i> Aktuelles aus den Förderaktivitäten der DFG in der Erziehungswissenschaft	17
--	----

Europäische Forschungsförderung durch den Europäischen Forschungsrat	21
---	----

<i>Martin Lawn</i> Development of a European Research Space and EERJ-Call for Papers	23
--	----

<i>Dorothee Buchhaas-Birkholz</i> Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung	27
--	----

Beiträge der Tagung ‚Promovieren – aber wie?‘

<i>Rudolf Tippelt</i> Promovieren – aber wie? Einleitung zur Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Mai 2008 in Berlin	35
---	----

<i>Werner Fiedler, Susanne Schedel</i> Kathedralen in der Wüste? Reflexionen zur strukturierten Promotion Erfahrungen und Thesen	39
--	----

Inhaltsverzeichnis

<i>Wolfgang Böttcher, Heinz-Hermann Krüge, Timm Liesegang, Rolf Striethol, Daniela Winter</i> Kooperativ gefördert? Ausgewählte Ergebnisse einer Evaluation der Promotionskollegs der Hans-Böckler-Stiftung	49
<i>Sarina Ahmed, Fabian Kessl, Sascha Neuman, Martina Richter, Wibke Riekman, Philipp Sandermann</i> Netzwerke des wissenschaftlichen Nachwuchses im Kontext der Erziehungswissenschaft	75
<i>Juliane Koch</i> Neue Strukturen – geänderte Verantwortungen. Zugänge zur Promotion – Die Perspektive des Deutschen Hochschulverbandes	83
<i>Ulrich Bartosch</i> Promovieren, aber wie? Eine Perspektive aus den Fachhochschulen	91
<i>Helmut Heid</i> Promovieren fördern – Promovierende fordern	105
<i>Ralph Fischer</i> Belastet? Promovieren neben dem Beruf	135
<i>Wolfgang Nieke</i> Promovieren – aus der Sicht der Universitäten	141
 Mitteilungen des Vorstands	
Überlegungen des Vorstands zur Stabilisierung und Sicherung des DGfE-Finanzhaushalts	149
Hinweis zur Anmeldung für den DGfE-Kongress in Mainz im März 2010	150
 Empfehlungen der DGfE	
Qualitätsstandards für Praktika in grundständigen erziehungswissenschaftlichen Studiengängen	152

Kerncurriculum für konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	154
---	-----

Kerncurriculum für nicht-konsekutive Master-Studiengänge im Hauptfach Erziehungswissenschaft mit der Studienrichtung Allgemeine Pädagogik	157
---	-----

Berichte aus den Sektionen

Sektion 1 – Historische Bildungsforschung	163
Sektion 2 – Allgemeine Erziehungswissenschaft	167
Sektion 4 – Empirische Bildungsforschung	169
Sektion 5 – Schulpädagogik	170
Sektion 7 – Berufs- und Wirtschaftspädagogik	173
Sektion 8 – Sozialpädagogik	175
Sektion 9 – Erwachsenenbildung	178
Sektion 11 – Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft	180
Sektion 12 – Medien- und Umweltpädagogik	186
Sektion 13 – Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung	189

Notizen

<i>Aus der Forschung</i>	191
<i>Aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	
GEW und Bertelsmann-Stiftung. Beschluss	196

Inhaltsverzeichnis

Keine Teilnahme an kommerziellen Rankings! Offener Brief des Konvents der Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Kiel	197
Schlechte Aussichten für britische Hochschulabgänger	199
VG Wort-Beschluss zum Google-Settlement: „Urheberrecht vom Kopf auf die Füße stellen“	200
Aktionsbündnis „Urheberrecht für Bildung und Wissenschaft“: VG Wort und Google – im Interesse von Bildung und Wissenschaft?	201
Barbara Budrich: An unsere Autorinnen und Autoren wegen Urheberrecht	204
Der Berufsverband der Erziehungswissenschaftler/-innen BV-Päd. e.V. wählt neuen Vorstand	206
Medienpädagogisches Manifest: Keine Bildung ohne Medien!	206
<i>Ausschreibungen, Preise</i>	213
<i>Tagungskalender</i>	215
<i>Personalia</i>	
Nachrufe auf Christoph Lüth, Wolfgang Mutzeck, Volker Otto, Rainer Peek, T. Neville Postlethwaite, Hans Tietgens	227
<i>Impressum</i>	

Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung: Zum Paradigmenwechsel des BMBF im Bereich der Forschungsförderung

Dorothee Buchhaas-Birkholz

Der Beitrag der Bildungsforschung zu einer gelingenden Bildungspolitik war bereits vor 45 Jahren Thema der legendären Göttinger Antrittsvorlesung von Heinrich Roth. Er mahnte damals die „realistische Wende“ der pädagogischen Forschung an. Sie sei notwendig, damit sich die Effektivität der Bildungspolitik erhöhe. Zur vollen Zufriedenheit ist dieses Unternehmen – wie wir heute wissen – damals nicht gediehen. Zwar gab es im Folgenden – vor allem in der zweiten Hälfte der 1960er bis weit in die 1970er Jahre – ein zuweilen fast harmonisches Arbeitsverhältnis von Bildungspolitik und Bildungsforschung. Insgesamt und rückblickend gesehen jedoch verharrten Deutschland West wie Ost vierzig Jahre weitgehend unbehelligt von empirischer pädagogischer Forschung gleichsam in der pädagogischen Schattenzone und konnten sich der Illusion von deutscher Wertarbeit auch im Bereich der Erziehungswissenschaft hingeben – eine Illusion, deren Erschütterung erst durch die internationalen *large-scale-assessments* gegen Ende der 1990er Jahre einsetzte.

Wie ist dieser Dornröschenschlaf der Bildungspolitik und der Bildungsforschung über so lange Zeit erklärbar? Die Dienstleistungsfunktion der empirischen Bildungsforschung in Form empirischer Analyse und damit kritischer Rückmeldung an die Politik blieb in der notwendigen Qualität und Intensität genauso aus wie entsprechende Fragen der Politik an die empirische Bildungsforschung. Was ebenfalls ausblieb, war ein entsprechend nachhaltiger Widerstand gegen die schrittweise Verlagerung großer Teile der empirisch arbeitenden Erziehungswissenschaft in Landesinstitute und damit unter die Weisungsbefugnis der Administration. Die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft wurde in Deutschland nicht in gleicher Weise wie in heute erfolgreichen PISA-Teilnehmerstaaten auf- und ausgebaut, sondern stagnierte im Folgenden als primär geisteswissenschaftlich und normativ ausgerichtete Disziplin. Eine Politik wiederum, die ihrerseits weitgehend darauf verzichtete, die strukturellen Rahmenbedingungen für empirisch validierte Leistungs- und Ertragsfeststellungen zu schaffen, manövrierte sich ebenfalls ins Abseits: „Es gehört zu den Eigentümlichkeiten des deutschen Bildungswesens in der

Nachkriegszeit“, so resümieren Cortina, Baumert u. a. in ihrer Darstellung über das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, „dass der Erfolg [von] Reformen nicht an ihrer – wie auch immer definierten – Effektivität gemessen wurde, sondern allein an ihrer geglückten politischen Durchsetzung“.¹ Sobald diese politisch-ideologisch begründeten Gelingensbedingungen entfielen, endeten in der Regel auch bildungspolitische Reformen.

Die *heute* erfolgreichen PISA-Länder gingen mehrheitlich einen anderen Weg: Sie rüsteten schon früh ihre Bildungssysteme mit umfassenden Strukturreformen für die Zukunft und legten damit die Grundlage für die empirische Wende in der Bildungspolitik *und* in der Wissenschaft.

Die notwendigen Kernelemente eines damit verbundenen Paradigmenwechsels sind schnell benannt: Im Wesentlichen handelt es sich dabei um ein sinnvoll aufeinander abgestimmtes System von regelmäßigen Schulevaluationen, von – aufeinander bezogenen – nationalen und internationalen Leistungsuntersuchungen, einer nationalen wissenschaftlichen Bildungsberichterstattung sowie einer leistungsfähigen Bildungsstatistik. Alle Instrumente setzen eine hoch leistungsfähige empirische Bildungsforschung mit der Erziehungswissenschaft als Leitdisziplin voraus.

Bildungsforschung bleibt dabei als empirisch arbeitende Disziplin im positiven wie negativen Sinne ihrem gesellschaftlichen Kontext und – im wörtlichen Sinne – ihrem Verwendungszusammenhang verhaftet. Anders ausgedrückt: So wie die empirische Wende in der Bildungspolitik eine empirische Wende in der erziehungswissenschaftlichen Forschung voraussetzt, weil sonst die Erkenntnisse und Instrumente nicht verfügbar sind, die im Zuge einer wissensbasierten Steuerung benötigt werden, hat die empirisch arbeitende Erziehungswissenschaft nur begrenzte Entwicklungschancen, wenn die systematische Etablierung einer *wissensbasierten* Systemsteuerung auf den unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems einschließlich eines darauf bezogenen Qualitätsmanagements fehlt bzw. nicht zielstrebig realisiert wird.

Neben den skandinavischen Staaten sind vor allem Kanada und die Niederlande für diesen Zusammenhang gute Beispiele: Die niederländische Erziehungswissenschaft hat ihre empirische Wende bereits Ende der 1960er Jahre vollzogen – gestützt durch eine wissensbasierte und *output*-orientierte Politik, die die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung auch kontinuierlich nachfragte. Die Erfolgsbilanz z. B. von Kanada – sowohl im Bereich der Leistungsergebnisse von Schülern und Schülerinnen wie im Bereich der empirischen Bildungsforschung – hängt entscheidend auch damit zusammen, dass Kanada – seiner ebenfalls föderalen Struktur zum Trotz – schon vor ca.

1 Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/ Leschinsky, Achim/Mayer, Karl-Ulrich/Trommer, Luitgard (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland – Strukturen und Entwicklungen im Überblick. 2., überarbeitete Aufl., Hamburg 2008, S. 45.

Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung

15 Jahren auf eine *output*-orientierte Systemsteuerung gesetzt und sehr zielstrebig nationale und internationale Assessment- und Indikatorenprogramme sowie große Längsschnittprogramme etabliert hat. Unabhängig von der Zuständigkeitsverteilung zwischen Bund und Provinzen wurden in der Folge diese empirischen Instrumente insofern außerordentlich steuerungsrelevant, als sie den Kern einer hochmodernen Steuerungsstruktur für *systemische* Innovation darstellten. Empirische Forschung lieferte und liefert hier die Grundlagen und die Instrumentarien für politische Steuerung, wird aber wiederum durch den politischen Einsatz dieser Instrumente entscheidend befördert.²

Im Vordergrund der deutschen Bildungspolitik steht oftmals die Frage nach der Zuständigkeit im juristischen Sinne; in Kanada hingegen scheint diese Frage eher nachrangig. Das konstruktive und effektive Zusammenwirken von Bund und Provinzen ist dort offenbar stärker die logische Folge eines vielseitig instrumentierten, wissensbasierten und funktionalen Ansatzes von Steuerung. Der Nutzen einer solchen *output*-orientierten Steuerungsphilosophie liegt darin, dass dadurch im Bildungssystem Mechanismen installiert werden, die

- automatisch auf Erfolge und Fehlentwicklungen gleichermaßen aufmerksam machen,
- somit den Zwang zum Lernen im System selbst verankern und
- ihn vor allem von politischer Opportunität lösen.

Die Verankerung von Prinzipien lernender Organisationen ist für die Wirtschaft im Zeichen der Globalisierung schon lange eine zentrale Erfolgsvoraussetzung. Die bei internationalen Assessments besonders erfolgreichen Länder führen ihren Erfolg im Kern darauf zurück, dass sie die Steuerungsprinzipien lernender Organisationen auch im Bildungssystem erfolgreich verankert haben. Noch fehlt die Forschung, die den Zusammenhang zwischen den Leistungsergebnissen einerseits und wissensbasierter sowie *output*-orientierter Steuerung andererseits detailliert nachweist. Es wäre jedenfalls ein außerordentlich lohnendes Forschungsfeld auch für die Ressortforschung.

Während erfolgreiche PISA-Länder die empirische Wende in beiden Segmenten – in der Politik wie in der Wissenschaft – bereits in den 1980er Jahren erfolgreich und vor allem zielgerichtet zu realisieren begannen, setzte diese Entwicklung in Deutschland in systematischer Weise erst nach PISA 2000 ein. Die Herausforderungen, die durch die internationalen Assessments schlaglichtartig sichtbar wurden, sind noch immer gewaltig: Deutschland muss künftig angesichts der demographischen Entwicklung, der notwendigen welt-

2 Vgl. Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (Hrsg.) (2007): Schulleistungen und Steuerung des Schulsystems im Bundesstaat – Kanada und Deutschland im Vergleich. Münster/New York/München/Berlin.

weiten Mobilität eines Großteils der Bildungsteilnehmer und der weltweiten Konkurrenz um die besten Köpfe und die besten Produkte die Leistungsfähigkeit seines Bildungssystems erheblich stärken. Auf keinen Fall dürfen weiterhin so viele Schülerinnen und Schüler wie bisher Jahr für Jahr leistungsmäßig zurückbleiben. Leistungsreserven müssen sowohl *in der Breite* als auch *in der Spitze* in erheblich höherem Maße ausgeschöpft und vor allem muss die im internationalen Vergleich hohe Koppelung von Bildungserfolg und sozialer bzw. ethnischer Herkunft deutlich reduziert werden. Zur Lösung dieser Probleme beizutragen, ist auch ein zentrales Ziel der Qualifizierungsinitiative *Aufstieg durch Bildung* der Bundesregierung.

Das BMBF hat nach der Föderalismusreform 2006, mit der für den Bund die letzten Reste bildungsplanerischer Zuständigkeit im allgemeinbildenden Schulbereich entfielen, sehr zielgerichtet und in enger Zusammenarbeit mit den Ländern und maßgeblichen Partnern im Bereich der Forschungsförderung (vor allem mit der DFG) den Weg erfolgreicher PISA-Teilnehmerländer beschritten, die empirische Wende in der Bildungsforschung eingeleitet und damit die Voraussetzungen für eine empirische Wende auch in der Bildungspolitik geschaffen. Beides muss aufeinander bezogen werden: Eine *output*-orientierte, evidenzbasierte Bildungspolitik verlangt zwingend eine hoch leistungsfähige empirische Bildungsforschung, um zielgerichtet, ressourcenschonend und wirksam politische Reformen platzieren zu können. Gemeinsam mit den Ländern wurden deshalb konzeptionell anspruchsvolle, *output*-orientierte Steuerungsinstrumente etabliert:

- Das BMBF hat unmittelbar nach PISA 2000 gemeinsam mit den Ländern die theoretische Basis für die nationalen Bildungsstandards entwickeln lassen.³
- Das BMBF hat gemeinsam mit den Ländern die nationale und unabhängige Bildungsberichterstattung konzeptionell in Verbindung mit „Bildung im Lebenslauf“ etabliert.⁴ Die Lebenslaufperspektive gilt auch international in Steuerungsinstrumenten wie in der Forschung als äußerst ergiebiger methodischer Ansatz.
- Das BMBF finanziert gemeinsam mit den Bundesländern regelmäßig internationale Assessments (PISA, PIAAC, TIMSS) sowie Forschung zu diesen Assessments.

³ Klieme, Eckhard u.a. (2009): Zur Entwicklung nationale Bildungsstandards. 3. Aufl.

⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bielefeld.

Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung

Im Bereich der Bildungsforschung hat das BMBF große Programme initiiert, die – selbstorganisiert durch Wissenschaft – sonst vermutlich nicht zustande gekommen wären:

- das Nationale Bildungspanel als größte sozialwissenschaftliche Längsschnittstudie, die in den letzten Jahrzehnten in Deutschland realisiert wurde mit dem konzeptionellen Fokus „Kompetenzentwicklung im Lebenslauf“⁵
- die Förderinitiative Technologiebasiertes Testen (in Verbindung mit einem DFG-Schwerpunktprogramm zur Kompetenzdiagnostik), die potentiell auch international erhebliche Marktchancen eröffnet
- das Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, das *strukturelle Anreize* in den Bereichen Nachwuchsförderung, Internationalisierung, informationelle Infrastruktur, Verbindung von Forschung und Bildungspraxis setzen und das zugleich *capacity-building* in bestimmten Themenfeldern ermöglichen und befördern soll. Durch Förderbekanntmachungen in thematischen Feldern, in denen gleichermaßen politischer Erkenntnisbedarf und hohes Forschungsinteresse bestehen, betreibt das BMBF – vielleicht als einziges Ressort im Bildungsbereich – mit diesem Instrument eine thematisch fokussierte und strategisch ausgerichtete Forschungsplanung.⁶

Alle Forschungs- bzw. Forschungsförderungsprogramme wurden zwar *politisch* initiiert, aber mit dem klaren und ausdrücklichen Ziel, sie hohen wissenschaftlichen Qualitätsstandards zu unterwerfen und sie zum frühestmöglichen Zeitpunkt in die Autonomie der Wissenschaft zu überführen. Die gleichgerichteten strategischen Interessen des Bundes und der Länder an einer an empirischer Evidenz ausgerichteten Steuerung lassen sich so problemlos mit der Förderung unabhängiger Wissenschaft verbinden. Dies ist eine *substanzielle* Weiterentwicklung der bisherigen Ressortforschung und stellt einen bedeutsamen *Paradigmenwechsel* dar. Die einzelnen Programme (Nationales Bildungspanel; Technologiebasiertes Testen (TBA), Kompetenzdiagnostik,

5 Der Erforschung von Bildungskarrieren sowie ihrer Gelingens- wie auch Misslingensbedingungen im Nationalen Bildungspanel liegt ebenfalls die Lebenslaufperspektive zugrunde, allerdings zugleich mit der Chance auf relativ kurzfristig erzielbare Ergebnisse aufgrund des Kohorten-Sequenz-Ansatzes.

6 Die Themen des Rahmenprogramms beziehen sich ebenfalls auf zentrale Voraussetzungen für gelingende Bildungskarrieren: so z.B Sprachdiagnostik/Sprachförderung, Professionalisierung des pädagogischen Personals, die Bedeutung kultureller Bildung (Jedem Kind ein Instrument), Forschung zu Lehr-Lernforschung unter neurowissenschaftlicher Perspektive, Forschung zu Alphabetisierung, Forschung zur Zukunftswerkstatt Hochschullehre, Nachwuchsförderung in den Bereichen Bildungsstatistik, Kompetenzdiagnostik, Fachdidaktiken. Perspektivisch u.a.: Fortsetzung der Nachwuchsförderung, Systemsteuerung, Entwicklungsstörungen (Dyslexie/Dyskalkulie).

Rahmenprogramm) sind zudem so angelegt, dass sie zum einen das Förderinstrumentarium der DFG ergänzen und zum anderen aber auch untereinander kombinierbar sind, so dass dadurch auch hohe Synergieeffekte entstehen können und entstehen werden. Die zentralen Säulen des Rahmenprogramms sind:

- Sicherung der Qualitätsstandards durch Orientierung an den Standards der DFG-Förderung
- inhaltliche Schwerpunktsetzung bei Themen, die einerseits interessante wissenschaftliche Optionen eröffnen, bei denen andererseits aber auch ein erhebliches politisches Erkenntnisinteresse besteht. Alle bisher geförderten Projekte werden in Kürze in dem eigens eingerichteten Portal Empirische Bildungsforschung (www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de) einsehbar sein.

Zentrale Maßnahmen zur *strukturellen* Stärkung der empirischen Bildungsforschung sind

- systematische Nachwuchsförderung, insbesondere durch Förderung von Promotionsstellen in den Bereichen, in denen besonderer Nachwuchsmangel herrscht (Bildungsstatistik, Kompetenzdiagnostik, Fachdidaktiken)
- die Gründung eines internationalen Büros beim Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) zur Intensivierung der internationalen Vernetzung der deutschen empirischen Bildungsforschung
- die Verbesserung der informationellen Infrastruktur, insbesondere durch Gründung eines vom BMBF finanzierten Forschungsdatenzentrums am Institut für Qualitätssicherung der Länder (IQB) für Daten aus öffentlich geförderten Assessments
- weitere große selbstständige Förderinitiativen im Kontext des Rahmenprogramms: Neben dem bereits erwähnten Nationalen Bildungspanel und der Förderinitiative Technologiebasiertes Testen gehört hierzu die Förderinitiative Neurowissenschaften-Lehr-Lernforschung (www.nil-programme.de), die sehr früh Lehr-Lernforschung und Neurowissenschaften interdisziplinär zusammengebracht hat.

Die erhebliche Resonanz auf die Förderbekanntmachungen des Rahmenprogramms zeigen, dass bei stimmigen Rahmenbedingungen die Leistungsfähigkeit der empirischen Bildungsforschung auch *in der Breite* offenbar erheblich größer ist als angenommen und dass eine strukturelle Stärkung und Entwicklung dieses hochgradig interdisziplinär strukturierten Forschungsfeldes in wenigen Jahren gelingen kann – vorausgesetzt, die entsprechenden Ressourcen stehen dafür zur Verfügung. Ein solches Ergebnis wäre ein wichtiger Schritt zur internationalen Konkurrenzfähigkeit Deutschlands im Bereich der empirischen Bildungsforschung. Es wäre aber auch ein wichtiger Schritt auf

Die ‚empirische Wende‘ in der Bildungspolitik und in der Bildungsforschung

dem Weg zu einer empirisch informierten Bildungsreformpolitik, die um Rahmen- und Transferbedingungen sowie um beabsichtigte Effekte und unbeabsichtigte Nebeneffekte in weit höherem Maße weiß, als dies in der Vergangenheit der Fall war. Dass Bildungsforschung und Bildungspolitik sich *miteinander* entwickeln müssen, lässt sich u. a. an der außerordentlich hohen Nachfrage der Bildungspraxis nach den Bänden der BMBF-Reihe *Bildungsforschung* ablesen.

Der Diskurs über die Rolle der empirischen Bildungsforschung in ihrer Bedeutung für wissensbasierte Steuerung und vice versa ist ein wissenschaftliches Thema und eines der wissenschaftlich fundierten öffentlichen Debatten zugleich. Wo Wissenschaft im weiteren Sinne Teil auch der politischen Kultur wird und sich als solcher begreift, lagen in der Vergangenheit und liegen in der Zukunft ihre besonderen Chancen. Bildungspolitik und Bildungsforschung bleiben in ihren Erfolgs- und Gelingensbedingungen aufeinander verwiesen, auch wenn sie jeweils eigenen Handlungslogiken folgen (müssen). Wie sehr es gelingt, die Rahmenbedingungen für den Erfolg der jeweils anderen Seite mit zu gewährleisten, bleibt für beide Seiten eine zentrale Voraussetzung auch für künftigen Erfolg.